

EL LUGAR DEL MAESTRO EN LA ÉPOCA DE LA IMAGEN TOTAL

ROBERTO FOLLARI

Roberto Follari es profesor de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina

Se ha establecido que lo típico de la modernidad, de la etapa histórica que se abre con el surgimiento de la ciencia empírica y el racionalismo cartesiano es representarse al mundo como imagen, ponerlo como objeto de conocimiento “externo” al hombre, como algo que hubiera que “ver” desde fuera¹. Pretende tomar las cosas no como lo que se tiene a la mano, aquello con que se convive en el uso cotidiano, sino como lo que se disecciona de manera detallada y distante en el proceso de conocimiento científico.

Mucho es lo que puede deducirse de esa escisión cognitivista que ha atravesado el destino del Occidente contemporáneo². Pero lo más curioso, es que este movimiento ha acabado desembocando en su exacerbación casi caricaturesca: la ciencia fundó la técnica como su aplicación privilegiada, y ésta produjo los llamados “medios masivos de comunicación”, en realidad, de sola emisión unidireccional. Estos medios han encontrado su paradigma en la televisión, la cual ha hecho del “mundo como imagen” su resultado, a un punto tan exaltado, que poco a poco ha ido colonizando el mundo vital de las personas: ya no hay restaurante, hotel, hogar, encuentro familiar donde la imagen de la TV y su concomitante el vídeo no se enseñoreen y centralicen la atención, o al menos exijan una curiosa “atención flotante” que oscile difusamente entre la escuela de los demás, y el tributo rendido a la caja omnipresente.

De tal modo, el impulso cognitivo de Occidente ha terminado negando su propia tendencia; se ha pasado de la lectura a la imagen, del predominio del concepto al de la impresión sensible/inmediata³, de la interacción comunicativa a la soledad de cada uno ante la máquina y el aparato. Esto ha modificado estructuralmente la experiencia vital: el hombre se ha transformado en una terminal de estímulos visuales, en una especie de pantalla de recepción de múltiples y caóticos mensajes⁴. Aún la identidad personal ha aflojado sus resortes, desbordada por la estimulación incesante e imposible de elaborar y procesar; ya no sabemos bien quiénes somos en la barahúnda de imágenes inconexas, heterogéneas, constantes⁵; es lo que tipifica a la actual situación denominada “posmoderna”.

Se han invertido los términos de definición del campo de lo real. La imagen televisiva no es una de “segundo orden”, que da cuenta de la imagen primera, cotidiana: la técnica provee la posibilidad de superar lo real, de dar nitidez, transparencia, color a la imagen que ésta no tiene en el original. La realidad se transforma en una triste copia, empobrecida, de la versión televisiva. Allí la cámara lenta, el zoom, las lentes especiales, originan una hiper realidad inimitable.

Corolario: lo real está definido por la televisión. Algo que hoy han captado muy bien empresarios y políticos: lo que no aparece en TV no existe. Quien no está presente en la pantalla no está presente en absoluto.

Algunas consecuencias son bastante conocidas para el mundo de la escuela: incapacidad para mantener atención a lo que no sea cambiante y colorido, debilitamiento de la voluntad para lo sistemático, derrota de la lectura. El lenguaje, modo fundamental de constitución de sentido, pierde eficacia: los alumnos se expresan verbalmente o por escrito con dificultad; su capacidad de lectura y de comprensión de la misma es escasa. Por lo tanto, las herramientas elementales de constitución del conocimiento están resentidas y la capacidad de abstracción-función intelectual básica altamente asociada con la comprensión lingüística-naufraga, dando espacio a la confusión y a las asociaciones simplistas y aparentes.

¹Heidegger, M., “La época de la imagen del mundo”, en *Sendas perdidas*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1960.

²Es este un tema central de la problemática -amplia y compleja relativa a modernidad /posmodernidad. Discuto algunos desarrollos de la cuestión en mi libro *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*, Buenos Aires, Aique, Rei, IDEAS, 1990.

³El rol de obstáculo de la imagen para la constitución del concepto en aspecto central de la obra del epistemólogo G. Bachelard. V. Gr. Bachelard, G., *El nuevo espíritu científico*, México, Ed. Nueva Imagen, 1981.

⁴Baudrillard, J., *El otro por sí mismo*, Barcelona, Anagrama, 1988.

⁵Lipovetski, G., *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 1986, es menos convincente su posterior *El imperio de lo efímero*, Barcelona, Anagrama, 1990. Para el caso latinoamericano, García Canclini, N., *Culturas Híbridas*, México, SEP/Grijalbo, 1990.

Hay quienes ponen esperanza en que las nuevas tecnologías visuales, a las que se asocia sin duda la informática, permitirán un retorno al lenguaje, por vía de los juegos con el lenguaje en la pantalla⁶, o servirán de acceso a una nueva creatividad que supere las condiciones clásicas impuestas por el uso del lenguaje articulado⁷; pero por ahora son sólo conjeturas, algunas teñidas de un optimismo que lo existente no parece sustentar. Por el contrario, asistimos a la pérdida de posibilidad de distinción, sistematicidad y ordenamiento en los alumnos de todos los niveles educativos. Nada garantiza que una hipotética existencia de computadoras disponibles para cada uno —cosa obviamente impensable en nuestra actual situación de país sometido por su deuda externa— *serviera para revertir esa condición*.

En todo caso, nuestra imposibilidad de hacer de los estudiantes actores de producción con los medios visuales por lo recién señalado hace que ellos sean sólo receptores pasivos, sometidos a las condiciones de quienes son sus propietarios y/o agentes (locutores, publicistas, periodistas, etcétera). Y también al escenario global que está más allá de cualquier voluntad, incluso la de quienes manejan los medios: ese universo de la imagen que sucintamente hemos descrito más arriba.

Las cifras de tiempo dedicado a la lectura son risibles comparadas con las que los estudiantes pasan frente al aparato de televisión; incluso éstas superan a las que se ocupan en concurrir a la escuela misma⁸. El problema, sin embargo, no es sólo de cantidad de tiempo, sino de calidad de influencia: aun cuando el tiempo fuera menor, la influencia de la televisión sería mayor, ya que los mecanismos de legitimación de mensajes hoy hacen primar lo informal sobre lo formalizado, la imagen sobre el discurso, más aún sobre aquel relacionado con la metodicidad exigida por lo científico.

La constatación de lo anterior no se hace para añorar épocas pasadas supuestamente mejores; el pasado de socialización de los niños en manos de la familia y escuela tradicionales dejan mucho que desear en nuestro país, y no sólo aquí⁹. Además, si alguien añorase tal pasado como idealizado y perfecto, de poco serviría; las condiciones sociohistóricas del presente impiden cualquier regresión temporal. De lo que se trata, es cómo diseñar el futuro asumiendo sin autoengaños las condiciones del presente.

Veamos una muestra de una investigación reciente realizada en nuestro país: “en la prueba de matemática el 64% de los alumnos próximos a regresar de la escuela primaria obtuvieron menos de 4 puntos, en la escala clásica de 10... En el secundario los resultados son aún peores... ya que el 68% de los egresados sacó menos de 4”. Más adelante se señala: “más del 70% de egresados de nivel medio es capaz de realizar cálculos de probabilidades, el 75% no logra relacionar datos, aplicar fórmulas; o resolver incógnitas... En Lengua, el 60% de los alumnos de séptimo grado demostró competencia para reconstruir y coordinar información frente a nuevas situaciones. El 68% está en condiciones de resolver ambigüedades del léxico. Pero, como contrapartida, el 55% no puede coordinar información gráfica y escrita, y apenas el 19% es capaz de escribir un texto coherente”¹⁰.

Los datos resultan concordantes con lo que venimos exponiendo. ¿Qué hacer frente a la cuestión? ¿Sólo el predominio de la imagen es responsable de la actual deslegitimación de la escuela? Sin duda que no. Si la escuela no interesa, no motiva/ no es privilegiada en la interpretación que transmite de la realidad, es porque está casi siempre desactualizada desvitalizada, acostumbrada a la rutina, el aburrimiento y la

⁶Eco, U.: Declaraciones reproducidas en *Los Andes*, (Mendoza, Argentina), Sección literaria, 20 de mayo de 1990. “Ya no vivimos en la época de la imagen sino que hemos vuelto a la escritura”. En sentido parecido, conceptos de F. Guattari en *Clarín*, Buenos Aires, 3 de diciembre de 1991, anunciando una época “posmediática”.

⁷Liotard, J., *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona, Ed. Gedisa, 1988.

⁸.

⁸Al respecto, se suministraron ejemplos coincidentes de diferentes países latinoamericanos en el Encuentro Internacional sobre el Diario en la Escuela, organizado por *Los Andes* en Mendoza, a comienzos de 1991.

⁹Esto lo ejemplifica cualquier historia de la educación en nuestro país que sea ella misma crítica, o a la que se lea con espíritu crítico. Véase Ramos, Juan P., *Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina*, Buenos Aires, J. Peuser, 1910, 2 tomos; una panorámica la hemos planteado en nuestro artículo “La declinación de la educación en la Argentina: de vanguardia civilizadora a rutina irrelevante”, inédito. Son destacables los trabajos que está realizando el equipo de APPEAL bajo la dirección de A. Puigrós en este sentido, véase Puigrós, A., *Sujetos, disciplina y currículum*, Buenos Aires, Galerna, 1990.

¹⁰Declaraciones de C. la Rosa, Ministro de Cultura, Ciencia y Tecnología de la Prov. de Mendoza, en *Los Andes*, 19 de abril de 1992:3.

muestra de irrelevancia en los contenidos que expone y las metodologías que activa la escuela es a menudo vivida como una ficción, una irrealidad un “como si”. Hay que hacer como si se creyera en ella, como si interesara realmente, es decir, cumplir algunos rituales exigidos. Pero una cosa es lo necesario para vivir, y otra lo requerido para aprobar.

Y eso que no se han cumplido las peores previsiones de esta época tecnológica. El maestro no ha sido sustituido por la máquina de enseñar, como los conductistas pretendían hace 20 años¹¹. Con status social decaído, con salarios inauditos en Argentina, pero también actualmente en casi todo el resto de Latinoamérica los maestros siguen siendo considerados como sujetos insustituibles de promoción de los aprendizajes. Se sigue otorgando un lugar en el limitado periodo decisivo sentido-al docente, pero no siempre se aprovecha esta circunstancia hasta sus últimas consecuencias.

¿Qué hacer en esta época de invasión total por la imagen? En primer lugar, no imitar al avestruz. No hacer como que nada pasa. No seguir dejando que la escuela pierda significado y lugar. No renunciar a la capacidad de respuesta. Luego, no satanizar a la televisión. Su influencia no es monovalente. El niño de hoy es, sanamente, menos ingenuo que el de otras épocas. Está informado sobre muchas más situaciones. Es menos determinista, y es de esperar que menos dogmático y autoritario.

Lo posmoderno favorece el clima para la tolerancia y el pluralismo, lo cual no es poco en una sociedad con la historia inquisitorial que tiene Argentina. La televisión podría usarse mejor, emitir otros contenidos y promover otros resultados; pero aún así como es, brutalmente comercial y gobernada por la tiranía del “rating”, produce algunos efectos como “medio”, más allá de los mensajes¹², que pueden valorarse positivamente.

Lo siguiente es asumir que la escuela es corresponsable de su derrota frente a la televisión. Tiene responsabilidad en cuanto es “pacata”, desactualizada, poco creíble; es solemne, pero no se la visualiza como seria; lo fundamental no se aprende allí.

Asumido lo anterior, habrá que preguntarse, no qué hacer *contra* el predominio de los medios, sino qué hacer *con* él. Nos guste o no, está allí. Y no se la exorcizará con llamados heroicos a la lectura o monótonas letanías sobre la escuela radiante real o supuesta- de épocas pasadas.

En este quehacer la agenda está abierta. Divisamos algunas posibilidades, y habrá seguramente otras que son factibles y que por ahora se nos escapan.

Sin duda, es imprescindible inaugurar en la escuela la interpretación sistemática de los mensajes que los niños ven en la televisión hogareña. Hay que poner palabra a esa imagen, aprender a apreciar valorativamente, identificar calidades, permitirse juicios críticos.

Esto, sin duda, requerirá de una materia particular, con especialistas en comunicación pero deberá considerarse como parte del currículo no-explicito de cualquier materia, en los diferentes niveles educativos.

Sería el mecanismo para superar la dualidad actual entre los mensajes de los medios y de la escuela; acercaría la escuela a la realidad admitida por el estudiante y, a la vez, tal realidad sería percibida como incorporada a la escuela, no ausente de ésta. Finalmente, permitiría el aprendizaje fundamental para superar la manipulación de los mecanismos de decodificación de mensajes, estableciendo lo connotado, lo sobreentendido, lo silenciado, lo tautológico, lo subrayado, lo repetido, lo menoscabado en una emisión visual y discursiva, aprendiendo a tomar distancia frente a los mensajes, a no quedar prendidos en la fascinación de la imagen, para discutir, criticar y comparar.

El apoyo de los técnicos en análisis de mensajes será útil, incluso para formar a los docentes en cursos y seminarios específicos. Pero los mecanismos televisivos a menudo son obvios y poco sofisticados: el simple poner en discusión los programas por los alumnos daría un valioso material polémico y múltiple.

El único recaudo importante es que el docente se abstenga de ceder a la tentación de ser el dueño de la verdad, el intérprete paradigmático de los mensajes discutidos: ello obstaculizaría el debate, y reemplazaría

¹¹Skinner, B., *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona, Ed. Labor, 1979.

¹²Según la conocida postulación de M. McLuhan, M., *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*, México, Diana, 1975. Para un análisis crítico del autor, Miller, J., *McLuhan*, Barcelona, Grijalbo, 1972.

la monótona ideologización televisiva por otra probablemente más repetitiva aún.

Esta práctica interpretativa es común ya en algunos países europeos; creo que puede implantarse desde ahora entre nosotros, aun más allá de su inclusión formal en los planes y programas de estudio.

Un segundo mecanismo consistiría en llevar la imagen a la escuela. Incorporar decididamente la televisión y el vídeo. Mostrar que la escuela no es ajena a los cambios tecnológicos ni a las tendencias culturales predominantes. No vemos problema alguno en esto, siempre que lo visto sea discutido luego, pase por su sometimiento a juicio sistemático y a discurso.

Obviamente, esta posibilidad está sometida a las limitaciones técnicas de contar con televisor, con videocassettera, con copias de videos que valga la pena pasar y discutir. En este aspecto las temáticas que se incluya resultan un aspecto central de buen criterio a establecer por el docente con sus pares y cuando sean abiertos a las innovaciones sus directivos. Los recursos, deben ser solicitados con fuerza a las autoridades educativas, y también puede acudir a alguna forma de apoyo en la comunidad misma. Si se comprende la importancia de la cuestión, seguramente se encontrará respuesta, dentro de las dificultades y limitaciones que conocemos; no estamos totalmente imposibilitados. Actualmente, el Ministerio de Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Mendoza se propone llegar con, al menos, un televisor a cada escuela¹³.

Por supuesto, no deberá olvidarse que la incorporación no se debe a una especie de entusiasmo ingenuo por el medio, sino a la comprensión de sus posibilidades motivadoras y expresivas; a la necesidad de no ceder a la fácil seducción de la imagen sin mediación de la abstracción conceptual: la crítica debe ser un principio rector.

Finalmente, cabe señalar que el medio principal de superación de la imposición televisiva sobre la escuela, es un aspecto sustantivo de ésta: su puesta al día, su calidad competitiva. Esta es una cuestión de supervivencia de la institución escolar; si no se pone a la altura de los tiempos, si no renueva radicalmente sus contenidos y procedimientos y los hace socialmente válidos y personalmente significativos, irá apagándose lentamente junto con la modernidad, de la cual es hija, al igual que de la Ilustración asociada a dicha modernidad.

La vigencia de la escuela, los mecanismos que la viabilicen y garanticen, merecen un trabajo específico más allá del objeto de éste. Pero las directrices podemos esbozarlas: una escuela que incluya a la ciencia en sus niveles más desarrollados, para lo cual es necesario ligar el nivel primario y medio a la universidad y los centros de investigación; que prepare para las innovaciones tecnológicas, para lo cual se requerirá la incorporación de instrumental específico y prácticas en producción y servicios exteriores a la escuela, gubernamentales y privados, en este último, estipulando con claridad las condiciones del caso, no simplemente “adaptando la escuela a la producción”, como pretende el pragmatismo en boga¹⁴; pero sobre todo, una escuela que interese a los estudiantes. Que se haga cargo de sus necesidades, sus afectos y logros; que promueva la actividad, la participación y la crítica. Que sea una escuela extramuros, en lo cual nuestro país tiene el histórico ejemplo de Jesualdo¹⁵. En fin, que pueda quitarse pertinencia a la dicotomía escuela/vida, a la posición en que hoy ambas se encuentran. Un sitio donde la palabra y el deseo del alumno encuentren posibilidad y eco. No el *laissez-faire*, sino una disciplina basada en la racionalidad de las reglas, y en el consenso comunicativo sobre su valor. Un campo donde los docentes escapen a la imaginaria posesión de todo el saber, para dejar así espacio a la autoconstitución del discurso interpretativo de cada alumno¹⁶. Ese contra concepto de la escuela tradicional, donde valga la pena concurrir, donde el intelecto no huela a rancio, probablemente produzca como resultado vivencias interpersonales; aquello que no puede proveer la impersonal estimulación televisiva.

¹³Declaraciones. del Ministro de Cultura, Ciencia y Tecnología de la Prov. de Mendoza, C. la Rosa, en *Los Andes*, 26 de diciembre de 1991.

¹⁴Esta postulada adecuación “punto a punto” educación-producción no resulta posible (al margen de que es discutible que sea deseable); véase Gómez, V.M., “Educación y estructura económica: marco teórico y estado del arte de la investigación en México”, en *Documentos Base*, Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Volumen I, 1981.

¹⁵Puiggrós, A., *La educación popular en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1984.

¹⁶Ver el planteo en Millot, C., *Freud antipedagogo*, México, 1982; también nuestro trabajo “Para una crítica psicoanalítica de la educación”, inédito, 46 pp.1990.